

ENSINO HÍBRIDO: UM ESTUDO SOBRE EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM EM UM MODELO DE SALA DE AULA INVERTIDA

BLENDED LEARNING: A STUDY OF LEARNING EXPERIENCES IN AN INVERTED CLASSROOM MODEL

Juliana Lopes de Almeida Souza

Doutoranda em Comunicação Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte/Brasil). Professora de graduação e pós-graduação nos cursos de Comunicação no Centro Universitário UNA (Belo Horizonte/Brasil).
E-mail: julianasouza@prof.una.br

Jane Leroy Evangelista

Mestre em Administração, Competitividade e Inovação pela Fundação Pedro Leopoldo (Pedro Leopoldo/Brasil). Professora de graduação e pós-graduação no Centro Universitário UNA (Belo Horizonte/Brasil).
E-mail: leroy.jane@gmail.com

Ana Cristina Gomes Santos Hostt

Pós doutora em Imunologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte/Brasil). Professora em cursos de graduação no Centro Universitário UNA (Belo Horizonte/Brasil).
E-mail: ana.c.santos@animaeducacao.com.br

Recebido em: 5 de fevereiro de 2020

Aprovado em: 16 de abril de 2020

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RPR | a. 17 | n. 2 | p. 103-120 | mai./ago. 2020

DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v2i0.2157>

RESUMO

O modelo de ensino híbrido do Grupo Ânima propõe avaliações somativas e formativas. Estas avaliações são importantes para o percurso de aprendizagem dos alunos. O artigo analisa o modelo de ensino híbrido utilizado pela UNA, IES do Grupo Ânima, na disciplina Empreendedorismo, em duas turmas sob a ótica de uma experiência de aprendizagem, na plataforma on-line. O estudo apontou que o acesso ao conteúdo pelos alunos aumenta quando se estimula a participação de uma atividade formativa no ambiente on-line. Na turma de 54 alunos, 37 alunos (69%) realizaram a atividade no ambiente on-line. Na outra turma de 76 alunos, 67 alunos (88%) realizaram a atividade. Nas duas turmas, as notas foram em sua maioria 100%, de acordo com os critérios estabelecidos por uma rubrica: compreensão da atividade e conhecimento do conteúdo. Desta forma, a avaliação formativa pode elevar o engajamento dos estudantes nas disciplinas híbridas, especialmente no ambiente on-line de aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação formativa. Ensino híbrido. Experiência de aprendizagem. Sala de aula invertida.

ABSTRACT

The Group's Ânima has blended education model proposes summative and formative assessments. These assessments are important for students' learning pathway. The article analyzes the hybrid teaching model used by UNA, IES of the Ânima Group, in the Entrepreneurship discipline, in two classes from the perspective of a learning experience, in the online platform. The study pointed out that students' access to content increases when stimulating the participation of a formative activity in the online environment. In the class of 54 students, 37 students (69%) posted the activity in the online environment. In the other class of 76 students, 67 students (88%) performed the activity. In both classes, the grades were mostly 100%, according to the criteria established by one rubric: comprehension of the activity and knowledge of the content. In this way, formative assessment can enhance student engagement in hybrid subjects, especially in the online learning environment.

Keywords: Formative assessment. Blended learning. Learning experience. Flipped classroom.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como proposta analisar o modelo de ensino híbrido utilizado pela Ânima, a partir do estabelecimento de experiências de aprendizagem on-line e presenciais, e como estas podem, inclusive, levar à interconectividade destes ambientes. Neste contexto, é interessante perceber a inovação no processo de aprendizagem dos alunos. No Grupo Ânima, a hibridização do ensino se estabeleceu nas disciplinas dos cursos presenciais, cuja matriz curricular apresenta 20% de aprendizagem no ambiente on-line. Em algumas disciplinas, na matriz corrente, o ensino híbrido integra o Ecossistema Ânima de Aprendizagem nas suas Instituições de Ensino Superior (IES). Esta matriz corrente é uma proposta de ensino baseada em competências. Este modelo híbrido de ensino, nesta proposta por si só, já é uma inovação no ensino superior, que alia a educação presencial à on-line. Assim, o presente estudo, que parte de um projeto maior¹, apresenta uma contextualização sobre os modelos de ensino híbrido, tendência de ensino no século XXI, modelos estes que promovem essa combinação do uso da tecnologia, inovando nas premissas de sala de aula e propondo novas formas de avaliação e experiências de aprendizagem.

Diante da constatação que existem tantas mudanças na sociedade e no mundo do trabalho e dos estudos, é preciso atualizar a forma de ensinar e aprender. Neste sentido, o processo de ensino e aprendizagem deve ir ao encontro da forma a qual vivemos atualmente. Hoje, vivemos em dois ambientes, um que denominamos presencial e em outro ambiente que denominamos on-line. Sendo assim, o presencial se torna on-line e a distância se presencializa. Neste sentido, há uma hibridização do processo de ensino-aprendizagem. A educação presencial e a distância começam a ser fortemente modificadas, em que os professores e os alunos são desafiados a encontrar novos modelos para novas situações. Neste mesmo íterim, as avaliações também devem ser questionadas, pois se mudam os modelos de ensino, todo o processo de aprendizagem precisa ser revisitado. Assim, esta pesquisa utiliza métodos qualitativos para compreender o modelo vigente do ensino híbrido nas IES da Ânima, e os resultados das experiências de aprendizagem e avaliações deste em resposta a uma sugestão de inovação sustentada.

O projeto de pesquisa se justifica em termos institucionais, pela experiência de sala de aula em momentos presenciais e on-line, por alguns motivos iniciais: há pouca interação entre os professores presenciais e on-line (o modelo de ensino da Ânima pressupõe dois professores para uma mesma turma: um on-line e um presencial); os alunos ainda precisam de um direcionamento para criarem autonomia em

¹ O artigo é resultado de uma pesquisa de ensino híbrido do programa Prêmio Padre Geraldo Magela. O objetivo do prêmio é incentivar Projetos de Pesquisa em Inovação no Ensino Superior, nas mais diversas áreas do conhecimento.

seus estudos (dado coletado em outra pesquisa já publicada)²; o conteúdo on-line ainda é pouco acessado pelos alunos para o desenvolvimento de atividades presenciais. Além disso, é importante destacar o quanto ensinar e aprender, atualmente, não se limita ao trabalho dentro da sala de aula. Implica em modificar o que se faz dentro e fora dela, no presencial e no on-line, organizar ações de pesquisa e de estudo que possibilitem continuar aprendendo em diversos ambientes. Dessa forma, Schiehl, Kemczinski e Gasparini (2017, p.1) apontam que vivemos

uma realidade que requer inovações urgentes, mas que não rompa agressivamente com o modelo que se disseminou em nós e em nossos estudantes. Pois, há coerência em pensar nas mudanças tecnológicas para dinamizar o aprendizado com o fato de que precisa ser conduzida com planejamento e aplicações controladas. O objetivo é evoluir, sem criar uma ação momentânea e retornar ao mesmo cenário tradicional pelo simples descuido pedagógico.

Em termos sociais, procura-se encontrar a flexibilização curricular que re-valorize a importância de aproveitar os momentos de presença física. Cada experiência on-line tem o seu valor. Conforme Moran (2004, p.4) afirma, "o importante é prever uma espécie de aula-sanfona, que vai do presencial para o virtual e volta para o presencial de acordo com o ritmo do grupo". O ritmo do presencial-on-line depende de muitos fatores, na medida em que se entende que não se pode estabelecer a priori um padrão rígido, mas um modelo que possa guiar estas inconsistências na hibridização do ensino superior.

Diante do contexto apresentado, parte-se da seguinte pergunta norteadora para esta pesquisa: de que maneira as experiências de aprendizagem promovem a interconectividade nos ambientes do modelo de ensino híbrido por meio de avaliação formativa? Assim, partiu-se da premissa de que a inovação sustentada pode auxiliar nas melhorias do modelo de ensino híbrido existente na matriz utilizada pela Ânima. E da hipótese de que a avaliação formativa no ambiente on-line pode proporcionar, por meio de experiência de aprendizagem, maior acesso ao conteúdo pelos alunos, tendo em vista que a proposta se vincula ao professor presencial, organizando a base de estudo no ensino híbrido.

O projeto tem como objetivo geral analisar o modelo de ensino híbrido utilizado pela Ânima sob a ótica de avaliações formativas presenciais e on-line e como estas podem significar inovação para a aprendizagem dos alunos. Os objetivos específicos consistem em: investigar modelos híbridos de ensino, compreender o modelo vigente do ensino híbrido nas IES da Ânima, analisar e ainda testar uma

² O artigo foi publicado baseado em um estudo sobre a percepção dos alunos e professores no modelo de ensino híbrido. O estudo foi intitulado A sala de aula invertida como método de aprendizagem do aluno: um relato de experiência. Disponível em: <<http://www.sodebras.com.br/edicoes/N166.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2019.

proposta de inversão de avaliação - somativa para formativa - no ambiente on-line, utilizando a inovação sustentada no ensino híbrido, na disciplina Empreendedorismo, na IES UNA, do Grupo Ânima.

MODELO DE ENSINO HÍBRIDO: CONFIGURAÇÕES NA EDUCAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

As práticas inovadoras em sala de aula, as que incluem o uso de tecnologia, tornaram-se objeto de estudo para muitos acadêmicos. Essa junção da tecnologia com a sala de aula, considera-se no que se chama de ensino híbrido ou *Blended Learning*. Bacich e Moran (2015, p.1) contextualizam o conceito:

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços.

Já Christensen, Horn, e Staker (2013, p. 9) conceituam o ensino híbrido como: “[...] um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line. O aluno tem algum controle sobre pelo menos um dos seguintes elementos: tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo”. Desta forma, o ensino híbrido parece se tornar uma opção para inovar no modelo tradicional de ensino e conseguir trazer para a sala de aula o modo on-line de estudo.

No Brasil, uma grande variedade de modelos híbridos se apresenta na educação de ensino superior. Para este artigo, buscou-se estudos de casos sobre Instituições de Ensino Superior que pudessem exemplificar modelos de ensino híbrido adotados, na plataforma de notícias e publicações da Associação Brasileira de Ensino a Distância (ABED³) e na Revista Ensino Superior⁴. Estas fontes de pesquisa foram escolhidas pois ambas possuem publicações específicas sobre educação e inovação envolvendo metodologias diversas e, ainda, no ensino a distância. Na ABED, como recorte, usou-se para análise de artigos e publicações os últimos 5 anos. No site foram encontrados 5 artigos publicados com a tag “ensino híbrido”. Também foram analisados os artigos da Revista Ensino Superior, “voltada exclusivamente para mantenedores, diretores acadêmicos, coordenadores pedagógicos, professores e demais profissionais que atuam no setor”, como informa a própria publicação. Nesta revista foram encontrados 37 textos publicados, nos últimos 5 anos, sobre a tag “ensino híbrido”. Também foram pesquisadas as tags “ensino

³ <http://www.abed.org.br/site/pt/>

⁴ <https://revistaensinosuperior.com.br>

flex", "semi presencial" e "*blended learning*", aos quais foram atribuídos os mesmos artigos encontrados pela pesquisa da primeira tag.

Após uma leitura cuidadosa dos artigos, alguns modelos adotados por algumas IES (Instituição de Ensino Superior) estão relatados abaixo:

- Unicesumar: oferecer graduações híbridas com semanas de aula divididas em dias de estudo on-line do aluno, um dia para aula ao vivo por *streaming* e dois dias de encontros presenciais no pólo da escola. As atividades presenciais exigem controle de frequência e fazem uso de metodologias ativas.
- Universidade Cruzeiro do Sul: possui cursos semipresenciais, com aulas uma vez por semana, conectadas entre parte presencial e parte on-line, promovendo uma experiência integrada. Os encontros presenciais se iniciam com teleaulas expositivas em uma sede e faz a ligação do que foi estudado pelo aluno com a aula presencial. Os estudantes podem enviar perguntas e fazer trabalhos em grupo. Ao final do dia, o professor faz uma avaliação com o que foi discutido. A aula fica gravada para consulta posterior.
- Univale: Possui uma disciplina transformada pela própria professora do presencial em híbrida, com aulas presenciais quinzenais e aulas a distância feitas através de tarefas práticas no Ambiente Virtual de Aprendizagem, com orientações de base teórica.
- Kroton Educacional: Uso de plataformas tecnológicas digitais para personalizar o ensino (Knewton, Geekie e Studiare) na transmissão de conteúdo e encontros presenciais para problematizações e debates.
- Anhanguera, PUC-Minas e Estácio: usam videoaulas em parte do ensino, que apresentam conteúdos para os alunos e estes podem, após assistirem, fazer parte de uma comunidade e trocar informações com outros alunos e professores (modelo de aula invertida).

Nestes artigos também foram encontradas notas sobre universidades fora do país que promovem o ensino presencial com o uso de tecnologias em ambientes digitais (configuração de alguns modelos híbridos). Como exemplo, há universidades na Austrália, como a *Bond University*, que oferece atividades acadêmicas com foco na formação por competências via plataformas digitais. Ou o caso da *University of Southern Queensland*, que realiza feiras de profissões virtuais e disponibiliza cursos híbridos. Também foi citada a *Arizona State University* (ASU), que usa a metodologia da sala de aula invertida em seus cursos, nos quais, por meio da tecnologia, os alunos assistem aulas on-line antes de irem para o encontro presencial, e o usam para resolver problemas. As matérias não entraram em mais detalhes (como tempo dedicado,

quantidade de professores, plataformas digitais usadas) sobre os modelos de ensino adotados nestas universidades.

Por fim, buscou-se encontrar evidências de casos que exemplificassem o modelo híbrido usado em disciplinas, e chegou-se à conclusão de que desde que o governo brasileiro estabeleceu o limite de 20% de carga horária a distância para cursos presenciais, os modelos mixando ensino a distância via plataforma digital e o presencial têm variado bastante em metodologias empregadas, processos operacionais, pessoas empregadas e no tempo dispensado para cada uma delas. Isso vale, inclusive, para escolas de outros países. Não há uma regra de condução que estabeleça parâmetros para o ensino híbrido. Cada IES deve encontrar seu melhor método, que se adapte a sua realidade de alunos, professores, disciplinas, estrutura e gestão escolar. Desta forma, avaliações constantes devem ser feitas para que o modelo acadêmico reflita o interesse e satisfação dos alunos, a viabilidade da IES e resultados efetivos na relação ensino-aprendizagem.

AVALIAÇÕES EM MODELOS HÍBRIDOS DE ENSINO

Surgidos e sistematizados no século XVI, os exames escolares, que somente no século XX foram atualizados, são percebidos como avaliação da aprendizagem. O autor desta mudança foi Ralph Tyler e ele acreditava que esta expressão revelava a atenção dos educadores com a aprendizagem dos alunos. Para ele, avaliar é uma ação pedagógica que revela o nível de compreensão de conhecimentos e é mais do que simplesmente dar uma nota (o que acontece em exames escolares) (LUCKESI, 2013, *apud* SPINARDI; BOTH, 2017). No entanto, no Brasil o tema ainda é relativamente novo, uma vez que somente por volta da década de 1970 é que se ampliou a voz das avaliações de aprendizagens e hoje mais (mas não completamente, pois ainda há escolas que trabalham com o antigo contexto de exames) e em quaisquer que sejam os tipos, presencial ou on-line (SPINARDI; BOTH, 2017).

Indo mais além no contexto da avaliação e de seus tipos, Both (2012) considera que ela deve ter relevância para a modalidade on-line tanto quanto na presencial. Se há a evolução do ensino, parece óbvio que não se pode considerar a avaliação apenas como um exame para indicar quem vai adiante ou não. A avaliação precisa ser revista e indicar para o aluno como está seu desenvolvimento (uma vez que o ensino híbrido tem o objetivo de promover a autonomia do aluno). E assim, conforme relata Rodrigues (2015), o feedback dado ao aluno pode ser a forma como ele encontrará uma orientação para o aprendizado, incluindo, neste processo, os componentes envolvidos, como o próprio professor, o sistema utilizado, entre outros.

Essa avaliação de aprendizagem tem uma relação crucial com a personalização do ensino e autonomia do aluno, no caso do híbrido, pois este possui a vantagem de utilizar diversos recursos on-line que podem fazer com o que o aluno trilhe seu próprio percurso, a partir dos retornos que receberá (SPINARDI; BOTH, 2017). Para esclarecer ainda mais, é necessário relatar que as avaliações podem ter três funções neste processo, diagnosticar (avaliação diagnóstica), formar (avaliação formativa) e somar (avaliação somativa). Conforme esclarecem os autores Silva, Deusa e Marques (2016), a avaliação diagnóstica visa identificar se os alunos possuem conhecimentos e quais são eles para embasar os novos adquiridos. Na avaliação formativa, o aluno faz atividades que vão norteá-lo em seu desenvolvimento e rendimento. E por fim, pela avaliação somativa, os alunos serão classificados para avançar ou não a outros níveis. Os mesmos autores consideram que a avaliação formativa tem grande aderência ao modelo híbrido e torna a escola mais completa, uma vez que propicia ações mais assertivas no modo presencial, considerando que o professor pode avaliar os registros on-line e prospectar um maior envolvimento em sala de aula. Além disso, consideram que o ambiente on-line pode oferecer uma série de possibilidades de interação entre o aluno e o aprendizado, favorecendo a individualização (mais relacionado ao ensino híbrido). A única ressalva desta opinião é que em sua pesquisa os autores não usaram dados com métricas estatísticas que comprovem a eficiência do método (SCHIEHL; KEMCZINSKI; GASPARINI, 2017).

Como se pode ver também na pesquisa feita por Schiehl, Kemczinski, Gasparini (2017), outros autores relatam sobre avaliações e sua ligação com o ensino híbrido, mas poucos deles fazem distinção ao tipo de avaliação, e os relatos mais concretos são incisivos ao evidenciar que as avaliações não devem ser mais apenas classificatórias no contexto do híbrido. Há que se considerar a importância do aprendizado e avaliações de função formativa que possuem papéis mais completos. Essas avaliações fazem com que o professor tenha maior concentração na individualização de suas intervenções pedagógicas, o que, como corrobora Perrenoud (1999), pode enfatizar as aprendizagens e ajustar o ensino.

O MODELO DE ENSINO HÍBRIDO DO GRUPO ÂNIMA

O modelo da Ânima está pautado pelo ensino híbrido (*Blended Learning*) em sua matriz corrente (Ecossistema Ânima de Aprendizagem ou E2A como é chamada), que é um programa educacional formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e ritmo de aprendizagem, e também, em parte, em um local físico supervisionado, a sala de aula. Na descrição informada pela IES da Ânima, o aluno frequenta uma escola tradicional, com mediação dos professores, em que nesta modalidade de ensino -

blended learning - os ambientes on-line e presencial estão interconectados para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada para o estudante. De acordo com Hostt *et al.* (2018, p.189), "o modelo de ensino foi escolhido uma vez que, através dele, é possível proporcionar um modelo de aprendizagem centrada no aluno". O modelo se baseia na sala de aula invertida, ou seja, os conceitos e algumas atividades são realizadas no ambiente on-line antes do aluno frequentar a sala de aula presencial, que passa a ser então, o espaço de aprendizagem por meio de atividades que promovam o protagonismo do aluno. Essas atividades são práticas, investigativas, reflexivas e que, em sua maioria, são realizadas em grupo nos encontros presenciais.

Segundo o relatório *Flipped Classroom Field Guide* (2014), para a realização da sala de aula invertida, faz-se necessário: que as atividades em sala de aula envolvam uma quantidade significativa de questionamento, resolução de problemas e de outras atividades de aprendizagem ativa, de forma que o aluno possa conectar os conceitos apresentados no ambiente on-line; que os alunos recebam feedback imediatamente após a realização das atividades presenciais; que os alunos sejam incentivados a participar tanto das atividades on-line quanto das presenciais, sendo que elas são computadas na avaliação formal do aluno; que tanto o material a ser utilizado on-line quanto os ambientes de aprendizagem em sala de aula presencial sejam altamente estruturados e bem planejados.

Para que se entenda que a inovação no ensino pode seguir caminhos distintos e apresentar resultados diversos, tornar-se, então, importante conceituar os tipos de inovação. Para Christensen, Horn e Staker (2013, p. 1), há dois tipos de inovação: "as disruptivas e as sustentadas". Por inovação disruptiva conceitua-se como aquela que "não procura trazer produtos melhores para clientes existentes em mercados estabelecidos". Ela apresenta uma proposta completamente nova, com uma grande mudança, boa e simples, para novos mercados e novos clientes. E como dizem os autores, "com o tempo, elas se aperfeiçoam o suficiente para que possam atender às necessidades de clientes mais exigentes, transformando um setor" (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p.1). Para estes autores, por inovações sustentadas, entende-se "aquelas que servem aos consumidores existentes de acordo com a definição original de desempenho — ou seja, de acordo com o modo como o mercado historicamente definiu o que é bom" (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 2). Ou seja, é interessante para as instituições manter configurações híbridas (que misturam o que os consumidores já conhecem com inovações sustentadas) pelo simples fato de permitir e garantir uma melhor satisfação aos alunos.

A partir deste prévio estudo, é possível propor para o ensino híbrido na matriz E2A da Ânima um novo modelo de ensino híbrido, que leve em consideração inovações sustentadas, por motivos já citados anteriormente, como, por exemplo, a satisfação maior do aluno cliente (no caso da educação, uma

significativa melhora no aprendizado). No caso, a inovação sustentada neste novo modelo proposto parte do pressuposto ou premissa de que, como os alunos já conhecem a sala de aula presencial, física, e estão satisfeitos com ela, esta seria o fio condutor do ensino híbrido. O novo modelo também não romperá integralmente com o modelo híbrido, que já vigora nas Instituições da Ânima. A ele serão integradas melhorias, concomitante ao repensar a prática on-line por meio das experiências de aprendizagem.

As experiências de aprendizagem são uma sequência de atividades, realizadas nos ambientes on-line e presencial, coerentes aos objetivos de aprendizagem definidos, que permitem ao estudante aprender ativamente. O principal objetivo com a utilização das experiências de aprendizagem é a interconectividade dos ambientes on-line e presencial de aprendizagem. Além disso, pretende-se, através das experiências de aprendizagem: 1- aumentar a comunicação entre os professores on-line e presencial; 2- criar um percurso único de aprendizagem para o estudante de forma que os dois professores possam perseguir os resultados de aprendizagem esperados; 3- propiciar atividades reflexivas, de indagação e com aplicação dos conceitos das disciplinas; e ainda 4- permitir o acompanhamento do progresso de aprendizagem dos estudantes por meio de avaliações formativas e para a aprendizagem.

Para tanto, é importante destacar que as IES do Grupo Ânima trabalham com dois tipos de avaliações nas disciplinas que integram a matriz E2A: somativas e formativas. As somativas são avaliações pautadas em provas ou questões para medir, por meio de um teste, se o aluno conseguiu compreender os conceitos ou teve um desempenho a partir de uma taxonomia⁵. Já as formativas são avaliações pautadas em processo de aprendizagem, que vislumbram uma evolução do aluno por meio de trabalhos individuais ou, principalmente, em grupo.

Nas disciplinas do modelo híbrido as avaliações somativas (D1 e D2)⁶ são realizadas pelos alunos, de maneira individual, no ambiente on-line (plataforma Ulife). Normalmente, os alunos têm três dias para realizá-la, podendo consultar o material disponível. Estas avaliações são corrigidas pelo professor on-line. As avaliações formativas (A1 e A2) são realizadas pelos alunos, em grupos, nos encontros presenciais quinzenais e corrigidas pelo professor presencial. A prova D3 pode ser modular, quando é realizada pela própria instituição, ou ainda pode ser uma prova presencial, aplicada em sala de aula. Há, portanto, momentos em que o professor presencial corrige esta avaliação ou ainda pode ser corrigida pela instituição com um corpo docente convocado para tal função. Todas as avaliações possuem 20 pontos em distribuição das atividades, de um total de 100 pontos na disciplina.

⁵ As avaliações são elaboradas por meio de descritores que são organizados pela pirâmide da taxonomia de Bloom.

⁶ A sigla D tem o intuito de trazer o conceito de Desempenho. Ou seja, a avaliação é um Índice de Desempenho.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O teste foi desenvolvido e aplicado em duas turmas, no segundo semestre de 2019, na disciplina de Empreendedorismo, que possui 10 unidades em seu conteúdo programático. A primeira turma tinha alunos, em sua maioria, do curso de Relações Públicas, mas também alunos de Jornalismo. A segunda turma tinha em sua maioria alunos de dois cursos: Design Gráfico e Gastronomia. Outros alunos, de cursos diferentes, estavam matriculados nas duas turmas. Foi proposta a inversão de uma avaliação (formativa) para ser feita no ambiente on-line. Esta atividade, na plataforma Ulife, possuía a descrição de Experiência de Aprendizagem - etapa 3 (Apêndice A), e que está na unidade 6. Os alunos foram comunicados na aula presencial que deveriam realizar em grupo a experiência, mas que a postagem no ambiente virtual de aprendizagem deveria ser feita de maneira individual. Os professores on-line enviaram e-mail a fim de orientarem os alunos quanto a atividade, assim como a data para sua postagem. Os alunos tiveram duas semanas para realizá-la. A correção desta atividade, por meio de uma rubrica (Apêndice B), foi realizada pelos dois professores presencial e on-line de cada turma. A proposta da rubrica foi elaborar critérios a partir de dois indicadores: Compreensão da atividade e Conhecimento do conteúdo. Estes indicadores ajudam a identificar em uma escala de 1 a 5 pontos como os alunos responderam a experiência de aprendizagem como avaliação formativa.

A fim de que os professores trabalhassem de forma colaborativa em suas disciplinas, as experiências de aprendizagem foram corrigidas conjuntamente durante a segunda parte do semestre letivo, em duas turmas da disciplina Empreendedorismo. Foram realizadas algumas reuniões para alinhamento entre os professores presenciais e on-line, assim como com a gestão do ensino híbrido. Este alinhamento obteve uma integração da proposta, assim como dos procedimentos para correção da experiência de aprendizagem. Nota-se que a partir desta pesquisa, a experiência de aprendizagem apresentou uma maneira de integração também entre os alunos, já que eles deveriam desenvolver a atividade em grupo.

ANÁLISES DOS DADOS

Partindo da pergunta norteadora deste estudo "De que maneira experiências de aprendizagem promovem a interconectividade nos ambientes do modelo de ensino híbrido por meio de avaliação formativa?", a proposta foi realizar no ambiente on-line uma avaliação formativa para compreender esta integração. Entende-se que a avaliação formativa, a partir do conceito destacado por Silva, Deusa e Marques (2016), propõe que o aluno faça atividades que vão guiá-lo para o desenvolvimento de seu aprendizado para melhorar, inclusive, seu aproveitamento. Neste sentido, para a análise foram utilizados

os seguintes requisitos para identificação deste tipo de avaliação: orientação prévia da atividade de maneira presencial e por email pelos professores on-line, critérios pré-estabelecidos por meio de rubrica, aplicação de conteúdo visto no ambiente on-line para que existisse a integração dos ambientes, o feedback aos grupos, assim como interação entre professor on-line e professor presencial para apontamentos depois da atividade. Compreende-se que para uma avaliação formativa também é importante permitir aos alunos a oportunidade de se refazer a atividade mediante feedback.

Como ponto de partida desta análise buscou-se também comprovar a hipótese inicialmente proposta, de que o acesso ao conteúdo pelos alunos poderia aumentar a partir de uma avaliação formativa no ambiente on-line direcionada pelo professor presencial. Os dados coletados na plataforma sobre o acesso do aluno para estudo do conteúdo apresentam informações importantes que conduzem a essa comprovação. De forma comparativa, em ambas as turmas, mostram-se nas tabelas o acesso dos alunos às unidades 5, 6 e 7, sendo que a unidade com uma experiência de aprendizagem conduzida pelo professor presencial e orientada pelo professor on-line é a de número 6. Como se pode notar nas Tabelas 1 e 2 abaixo, em ambas as turmas, a maioria dos alunos não acessou a plataforma nas unidades 5 e 7 da disciplina. Pode-se ver que na turma 1, com um total de 54 alunos, 41 alunos (76%) não acessaram a unidade 5, e na unidade 6 este número cai para 16 alunos (29% não acessaram a unidade). Enquanto que na turma 2, com 76 alunos, 31 alunos (41%) não acessaram o material na unidade 5, e na unidade 6 este número cai para 6 (apenas 8%). Na unidade 7, o número de não acessos volta a subir. Em uma turma de 54 alunos, 48 não acessaram a unidade 5, ou seja 88%. Já na segunda turma de 76 alunos, 52 não acessaram, ou seja, a maioria, que são 68,4%. Isso sugere que os alunos se sentem mais seguros com um formato já conhecido (fazer uma atividade on-line proposta por um professor presencial), dispostos a acessar o conteúdo e efetivar seu estudo.

Tabela 1 - turma 1 - Comparativo de Acessos

Tipo de Acesso	Quantidade Alunos/ Unidade 5	Quantidade Alunos/ Unidade 6	Quantidade Alunos/ Unidade 7
Aluno não acessou esta atividade	41	16	48
Visualizado 1x	9	11	5
Visualizado 2x	2	7	0
Visualizado 3x	0	6	1
Visualizado 4x	1	6	0
Visualizado 5x	0	2	0
Visualizado 6x ou mais	1	6	0
Total Geral	54	54	54

Fonte: Elaborado pelas autoras

Tabela 2 - turma 2 - Comparativo de Acessos

Tipo de Acesso	Quantidade Alunos/ Unidade 5	Quantidade Alunos/ Unidade 6	Quantidade Alunos/ Unidade 7
Aluno não acessou esta atividade	31	6	52
Visualizado 1x	11	12	13
Visualizado 2x	6	15	6
Visualizado 3x	11	13	4
Visualizado 4x	4	11	0
Visualizado 5x	6	1	1
Visualizado 6x ou mais	7	18	0
Total Geral	76	76	76

Fonte: Elaborado pelas autoras

No entanto, é preciso ressaltar que acessar a plataforma não quer dizer necessariamente que o aluno fez a atividade proposta pelos professores. Eles podem simplesmente ter entrado no conteúdo, mas não terem finalizado a atividade e enviado ao professor on-line. Isto fica claro nos dados a seguir. Na turma 1, de 54 alunos, 37 alunos (69%) realizaram/postaram a atividade no ambiente on-line. Na segunda turma, de 76 alunos, 67 alunos (88%) realizaram a atividade. Estes dados foram fornecidos pelo professor on-line que corrigiu a atividade por meio da rubrica. O número é um pouco menor do que o acesso ao conteúdo, mas ainda assim representa uma melhora significativa se comparado aos não acessos à plataforma na unidade anterior da experiência de aprendizagem, assim como na unidade posterior.

Sobre a avaliação formativa conduzida desta forma, interessante destacar que a experiência de aprendizagem incentiva o que Moran (2004, p.4) destaca sobre o modelo híbrido de "prever uma espécie de aula-sanfona". Desta forma, as possibilidades de interação entre o aluno e o aprendizado são ampliadas. Com a experiência das próprias pesquisadoras atuando enquanto professoras, é possível notar que há uma melhora nas entregas dos alunos, que antes, quando apenas presenciais, devido ao pouco acesso e pouco tempo para realização da atividade, eram de pouca profundidade.

A experiência proposta também é enriquecida quando se pensa em trabalhos em grupo, conforme apontam Bransford, Brown e Coking *apud* Valente (2014), visto que os alunos compreendem melhor os fatos no contexto de um quadro conceitual, organizando o conhecimento por meio da sua aplicação em seus grupos de discussão. Na opinião dos professores on-line, eles consideram que houve bom retorno dos alunos, com respostas mais elaboradas que nas provas de avaliações somativas envolvendo vivência prática de mercado aplicada ao conteúdo. Também consideram que a resposta em grupos de maneira diversificada foi importante para exercitar a forma do aluno vivenciar o mundo do trabalho, uma vez que nas empresas é a realidade que vão encontrar. A respeito do feedback a ser dado aos alunos em

aula presencial, observou-se por parte dos professores que não foi necessário nenhuma correção mais severa ou mesmo a necessidade de se refazer a atividade, uma vez que ela foi considerada com bom aproveitamento para a grande maioria dos alunos. Um feedback on-line foi dado aos alunos a partir das rubricas estabelecidas. Em encontro presencial posterior a atividade, os professores questionaram os alunos se tiveram alguma dificuldade na experiência de aprendizagem e eles relataram apenas a questão de ser uma atividade em grupo e necessitar de mais contatos entre os alunos. No entanto, essa dificuldade é relatada também em trabalhos puramente presenciais. Para os professores, tanto presenciais quanto on-line, a atividade teve um bom resultado enquanto avaliação formativa (integração do conteúdo para aplicação de forma processual). Entretanto, é preciso ressaltar que alguns pontos no processo precisam ainda ser otimizados, como, por exemplo, a preparação da plataforma para receber trabalhos em grupo.

Ainda sobre a plataforma Ulife, ambiente em que se utiliza das ferramentas digitais, é interessante perceber que auxilia a educação demonstrando novas formas de aprendizagem, conforme explica Romero (2010). Para tanto, notou-se que a inovação sustentada foi demonstrada pela proposta de testar a inversão de avaliação - somativa para formativa - no ambiente on-line. Neste contexto, concorda-se que já existia inovação por parte do Grupo Ânima, e ademais, conforme Christensen, Horn e Staker (2013, p. 2) apontam, a inovação sustentada é quando "o mercado historicamente definiu o que é bom". Portanto, a proposta veio no sentido de melhorar algum aspecto identificado, por exemplo, pelo baixo acesso ao conteúdo, para que permitisse maior aprendizado aos alunos. A experiência de aprendizagem realizada no ambiente on-line foi coerente com os objetivos de aprendizagem definidos pelo conteúdo programático da Unidade 6 da disciplina de Empreendedorismo. Esta experiência de aprendizagem permitiu a efetividade da comunicação entre os professores on-line e presencial, além de ter permitido o acompanhamento do progresso de aprendizagem dos estudantes por meio desta avaliação formativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização das experiências de aprendizagem permitiu maior conectividade entre os ambientes on-line e presencial de aprendizagem, além de favorecerem a aprendizagem dos estudantes por meio da avaliação formativa. Esta, por sua vez, acarretou maior acesso dos estudantes no ambiente on-line de aprendizagem. Ressalta-se que a natureza da atividade proposta, sendo esta investigativa, também favoreceu o engajamento dos estudantes e o aprendizado de alto nível cognitivo. Portanto, conclui-se que a inovação sustentada, ocasionada pela mudança do processo avaliativo, favoreceu a fluidez entre

os ambientes presencial e on-line de aprendizagem, podendo esta ser aplicada e investigada em outros modelos híbridos.

O modelo de ensino híbrido utilizado nas IES do Grupo Ânima é no formato de sala de aula invertida, em que os alunos estudam o conteúdo anteriormente em um ambiente on-line e os encontros quinzenais são usados para as atividades. Contudo, quando se propõe que os alunos desenvolvam a experiência de aprendizagem no ambiente on-line, nota-se que há também uma forma inovadora de integração entre os alunos, já que precisam realizar discussões mais aprofundadas, e com mais tempo, para conseguirem aplicar o conteúdo na prática proposta. Esta inovação sustentada demonstra de maneira significativa que é preciso repensar formas colaborativas de estudar e aprender, fazendo uso da tecnologia, que promove essa evolução nos modelos de ensino, principalmente no modelo de ensino híbrido.

REFERÊNCIAS

ÂNIMA EDUCAÇÃO (Diretoria Acadêmica, Diretoria Adjunta de Currículo e Qualidade Acadêmica). **Projeto Acadêmico Ânima**. Publicação interna, 2017.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. Aprender e ensinar com foco na educação. **Revista Pátio**, nº 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2015/07/hibrida.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

BOTH, I. J. **Avaliação: "voz da consciência"** da aprendizagem. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Avaliação Educacional).

BRASIL. **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Autoriza a inclusão de disciplinas não presenciais em cursos superiores reconhecidos. Diário Oficial da União. Brasília, 13 dez. 2004.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?** Uma introdução à teoria dos híbridos. Traduzido para o Português por Fundação Lemann e Instituto Península. Maio/2013. Disponível em: <<https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido/>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

HOSTT, A.C.G.S. *et al.* Programa Híbrido de Formação de Professores "Sala Mais". **Pleiade**, 12(25): 187-197, Dez., 2018 Edição Especial VI CIEd.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 4, núm. 12, mayo-agosto, 2004, pp. 1-9. Pontifícia Universidade Católica do Paraná Paraná, Brasil.

RODRIGUES, L. A. Uma nova proposta para o conceito de blended learning. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 1, n. 3, p. 5-22, 2010. Disponível em: <[http:// docplayer.com.br/1071699-Interfaces-da-educacao-5.html](http://docplayer.com.br/1071699-Interfaces-da-educacao-5.html)>. Acesso em: 12 nov. 2019.

ROMERO, T. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Senac, 2010.

SCHIEHL, Edson Pedro; KEMCZINSKI, Avanilde; GASPARINI, Isabela. As Perspectivas de Avaliar o Estudante no Ensino Híbrido. **RENOTE**, v. 15, n. 2. dezembro, 2017. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/79280/46206>>. Acesso em: 13 nov. 2019.

SPINARDI, Janine D., BOTH, Ivo J., Blended Learning: O Ensino Híbrido E A Avaliação Da Aprendizagem No Ensino Superior. **B. Téc. Senac**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 1, jan./abr. 2018.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 79-97. Editora UFPR.

APÊNDICE A - UNIDADE 6 – EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM ETAPA 3

Objetivos de aprendizagem:

- Realizar uma pesquisa com os stakeholders de forma a validar a construção realizada na metodologia empreendedora escolhida.
- Criar um MVP a partir da pesquisa anteriormente realizada.

Conectando Conhecimentos de Forma Colaborativa.

Uma vez feito o Canvas a partir do problema social escolhido - em sala de aula, com o apoio do Professor Presencial -, sua equipe deverá elaborar uma entrevista e “sair do prédio” para obter as respostas dos potenciais “clientes”. Para isso, o Modelo Lean Startup, sugere o GOOB, conforme citado no material e cujo os conceitos são reproduzidos abaixo:

Sobre o GOOB (Get Out Of the Building), ou “saia do prédio”, em uma tradução literal, Ries (apud ANDREASSI *et al.*, 2017) escreve que, uma vez que o empreendedor terminou de preencher o Canvas com suas hipóteses, a próxima etapa é validar tais hipóteses com o potencial consumidor. Para isso, o futuro empreendedor deverá sair a campo, entrevistando tais consumidores.

Claro que, para que isso aconteça, existe todo um critério para se executar tais entrevistas. Para validar o Canvas, as entrevistas são longas (próximo a meia hora), pois o mais importante é compreender os pontos de vista do cliente em relação ao produto ou serviço. É importante entender o contexto do cliente, suas preferências, suas necessidades etc.

Cada grupo deverá formular 10 perguntas para a realização das entrevistas, sendo 2 perguntas para cada um dos blocos abaixo:

- Segmento de clientes;
- Proposta de valor;
- Canais;
- Relacionamento;
- Parcerias-chaves;

Formuladas as perguntas, o grupo deverá entrevistar pelo menos duas pessoas, escanear as perguntas e respostas e postar nesse ambiente.

Obs.: As discussões para a construção do questionário deverão acontecer por ferramentas virtuais, como grupos de whatsapp, reuniões pelo skype ou pelo Zoom, etc.

APÊNDICE B - RUBRICA (VALOR 10 PONTOS. 5 PONTOS PARA CADA INDICADOR).

Indicadores	Excelente (5 pontos)	Muito Boa (4 pontos)	Boa (3 ou 2 pontos)	Satisfatória (1 ponto)	Insatisfatória (0 ponto)
Compreensão da atividade	O aluno teve compreensão plena do seu trabalho e fez o que estava sendo solicitado pela atividade. A atividade estava toda correta de acordo com a experiência de aprendizagem.	O aluno teve uma compreensão muito boa do seu trabalho e fez quase toda a atividade solicitada (deixou de fazer uma pergunta, por exemplo). A atividade estava parcialmente correta de acordo com a experiência de aprendizagem.	O aluno teve compreensão boa do trabalho, fez metade da atividade solicitada. A atividade estava menos da metade correta de acordo com a experiência de aprendizagem.	O aluno conseguiu fazer a atividade, mas não fez adequadamente o que foi solicitado pela atividade da experiência de aprendizagem.	Não fez contribuições para o desenvolvimento do trabalho, sendo sua participação irrelevante. Não postou a atividade da experiência de aprendizagem na plataforma ulife.
Conhecimento do conteúdo	A equipe conseguiu realizar as perguntas para o questionário e realizou as duas entrevistas necessárias, postando as respostas na plataforma.	A equipe conseguiu realizar as perguntas para o questionário, porém fez a postagem sem as devidas respostas dos potenciais clientes.	Na elaboração da atividade, a equipe não conseguiu elaborar as 10 perguntas, ficando com o número inferior de perguntas solicitadas, além de não cumprir a atividade toda.	A equipe conseguiu fazer a atividade, mas não fez adequadamente o que foi solicitado pela atividade da experiência de aprendizagem.	Na elaboração da atividade, os alunos não conseguiram fazer em equipe e não postaram a atividade da experiência de aprendizagem na plataforma ulife.